

# L'école des conflits

> Entretien avec Noëlle De Smet, présidente de CGé (Changement pour l'égalité)<sup>1</sup>

**Forte de son expérience d'enseignante et de militante dans les quartiers populaires de Bruxelles, Noëlle de Smet, désormais présidente du mouvement sociopédagogique CGé, nous expose ce que représentent, à ses yeux, les conflits de loyauté en milieu scolaire. En phase avec une lecture sociologique et critique de l'institution, son propos invite à davantage de prudence et de lucidité par rapport aux vertus émancipatrices du système d'enseignement. Force est, en effet, de constater que, de façon générale, l'école creuse plus qu'elle ne résorbe les inégalités sociales alors même que celles-ci constituent la cause principale des conflits de loyauté. Mais loin de baisser les bras et refusant toute forme de défaitisme, Noëlle de Smet souligne, exemples à l'appui, les capacités d'inventivité des acteurs scolaires.**

## **En quoi, selon vous, l'espace scolaire est-il propice à l'émergence de conflits de loyauté<sup>2</sup>?**

Dans ma pratique d'enseignement, les conflits que j'ai vécus de près sont ceux résultant de la différence ou de la non-correspondance entre ce que les enfants vivent avec leurs parents, lesquels sont généralement issus d'un milieu social populaire, et les codes et habitudes valorisés par l'école. Par exemple, dans le cas d'enfants ayant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, je me suis parfois fait comme hypothèse qu'inconsciemment, leur blocage, c'est-à-dire le fait qu'ils ne se donnaient pas la possibilité d'apprendre, pouvait être en partie lié avec l'analphabétisme de leurs parents. Cela étant dit, l'école ne doit pas nécessairement « correspondre » à

la famille. Sa finalité est de faire avancer et d'émanciper les élèves. Mais, j'ai souvent constaté qu'il y avait une ignorance de ces différences entre ce qui se fait à l'école, s'y dit, s'y vit, s'y pense et ce qui se dit, se fait, se vit, se pense dans les familles.

À mon sens, l'école devrait être plus attentive à imaginer des chemins qui vont permettre de prendre en compte les écarts qui peuvent exister quant au rapport au temps, à l'espace, au travail, aux normes. D'autant que l'apparition de conflits de loyauté est en quelque sorte inévitable, c'est un leurre de croire que l'on peut échapper à la violence symbolique de l'école. Cette réalité requiert une prise de conscience qui n'existe que très peu dans le chef des enseignants. Il faut reconnaître ce qui vient des familles et dans le

1. <http://www.changement-egalite.be>

2. Propos recueillis par Julien Nève.

même temps distinguer ce qui se fait à l'école, en l'explicitant. Or, ce travail se fait peu ou de façon marginale.

### À vos yeux, la majorité des enseignants ne seraient donc pas conscients des conflits de loyauté générés par l'école.

Sans vouloir généraliser, je pense que nombreux sont les enseignants estimant que dans les familles il n'y a pas grand-chose d'intéressant et qu'en conséquence, l'école doit, comme on dit, « élever les enfants ». Ils ne se posent dès lors pas la question de savoir ce que l'« élévation » des enfants vers un ailleurs que celui de la famille peut engendrer comme conflits latents et peu exprimés. Ils pensent être dans le bon et faire tout ce qu'il faut avec bonne volonté pour donner et apprendre des savoirs divers à ces enfants, mais avec une non-reconnaissance, voire un mépris des savoirs de la famille. Or, même si les enfants ne savent pas mettre de mots sur les écarts qu'ils perçoivent, ils ne leur sont pas si facilement sup-

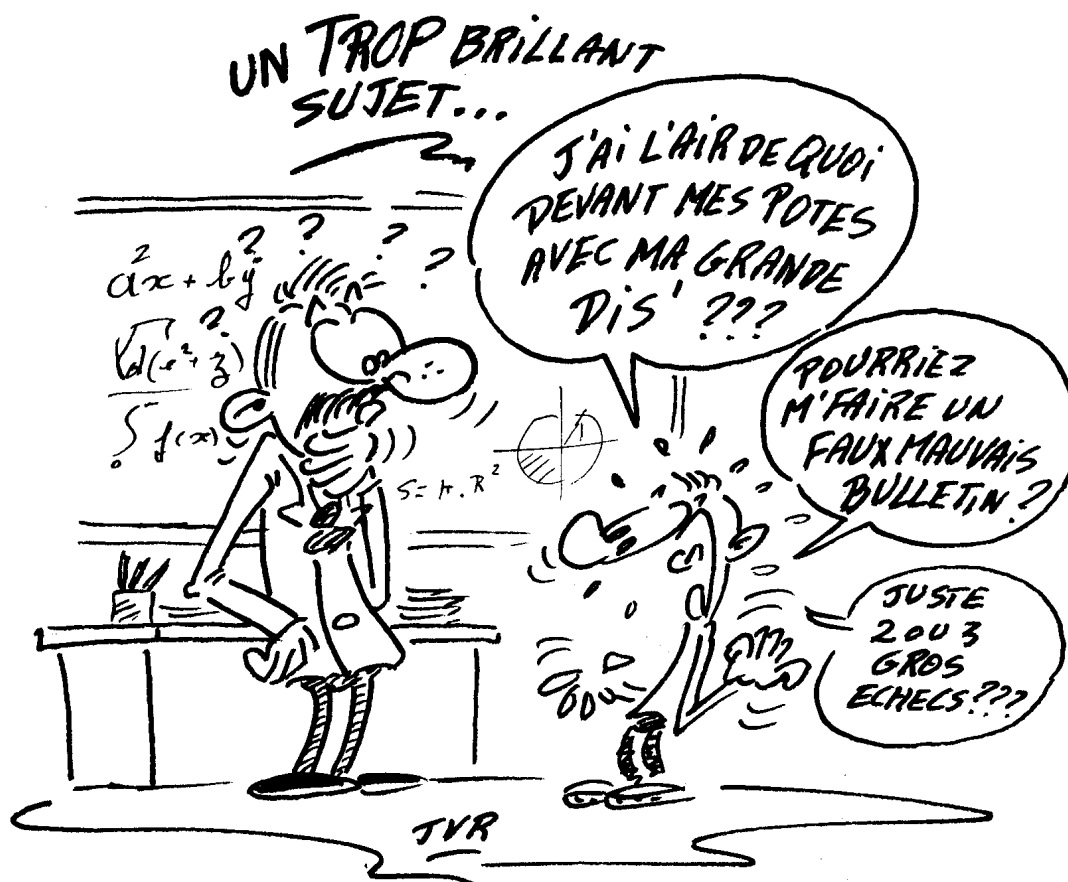
portables. Et ils ne manifestent pas nécessairement leur désarroi en tristesse ou écrasement mais souvent en désintérêt ou en violence.

### Vous situez toujours ce type de conflit entre les savoirs ou la culture dominante de l'école et les savoirs et la culture différents des élèves?

Oui car c'est le conflit de loyauté que je connais le mieux: celui que vivent les enfants issus de familles défavorisées. J'imagine qu'il y a d'autres conflits de loyauté, des conflits qui peuvent prendre le sens inverse par exemple. Ainsi, les enfants dont le père est médecin et qui ne vont pas faire d'études en dépit de leurs capacités ou facilités familiales.

### Pouvez-vous me citer des exemples de manifestations que peuvent prendre ce type de conflit?

Quand je donnais cours dans le secondaire à la fois à des élèves qui avaient raté leurs primaires



et à des élèves qui les avaient réussies, je ne voulais pas faire du gardiennage, ni du rabais et donc je m'amenais parfois avec des choses volontairement difficiles. Un des réflexes récurrents des élèves était alors de dire: « On n'est pas des intellos ». En les interrogeant à propos de ces mots, j'entendais qu'ils ne s'autorisaient pas à l'être, par peur de perdre une autre identité, celle des leurs. Mais quand je leur disais « Mais si, vous êtes là maintenant, des intellos qui essayez de vous approprier ces mots, ce texte... », ils relevaient une tête fière mais avec des yeux quand même en doute. De même, certains d'entre eux ne s'imaginaient pas se promener en rue avec leur classeur rempli de peur de se « taper la honte » dans le quartier. Les tensions pouvaient porter aussi sur les réunions de parents qui étaient boycottées par certains élèves. Refusant de rentrer dans le discours souvent simpliste tenu par certains et selon lequel « les élèves ont peur de montrer leurs points, les parents s'en foutent, etc. », j'ai demandé à pouvoir passer une heure dans chaque classe afin de présenter une petite animation autour de la relation jeunes-parents-école afin d'essayer de comprendre les raisons du « boycott ». J'ai écouté et capté que beaucoup d'élèves soulevaient leurs hontes parce que leurs parents ne parlaient pas bien, parce que ils ne connaissaient pas eux-même le chemin pour aller jusqu'à l'école ou encore parce que certaines mamans avaient des tatouages traditionnels marocains sur le visage ou parce que, comme le disaient certains, de toute façon, ils ne comprenaient rien à l'école.

**Quelles seraient alors pour vous les pistes de solution pour désamorcer ce genre de malentendus et de tensions qui, comme vous le dites, sont inscrits dans le quotidien de l'école? Que conseillez-vous aux enseignants?**

À la CGÉ, lorsque nous donnons des formations aux enseignants, notamment sur l'inter-culturelité (nous rangeons aussi dans l'interculturel ce qui relève des milieux populaires qu'ils soient belges ou non), nous tentons de leur faire prendre conscience que bien souvent, dans leur pratique quotidienne, ils ne reconnaissent pas comme

positif ce qui vient des familles. Cette exclusion ou cette non-reconnaissance peut se faire de diverses manières et parfois de façon insidieuse en adoptant un certain ton ou en émettant des avis par le biais de petites phrases assassines du genre « Chez nous, on ne fait pas comme ça ». Comme le suggèrent les écrits de Bernard Charlot, pour contrer ce type de comportement, nous invitons les enseignants à adopter une position qui consiste à la fois à reconnaître et à distinguer, c'est-à-dire reconnaître ce qui se fait dans la famille et expliciter comment ce qui se fait à l'école s'en distingue et pourquoi. Il s'agit donc de soutenir fortement les enfants sans toutefois les laisser camper là. Ce que je viens de dire peut sembler une généralité mais, bien souvent, ce genre de chose n'est pas explicitée car on pense que cela va de soi.

**Lorsque nous donnons des formations aux enseignants sur le thème des conflits de loyauté et que nous abordons la question de la prévention, nombreux sont ceux qui nous rétorquent qu'ils ne sont pas psychologues, que la prévention n'est pas de leur ressort.**

Pour ma part, je trouve que ce n'est pas qu'une histoire de psychologie, ça relève aussi de la sociologie. Et j'imagine que quand un enseignant réagit de la sorte, c'est qu'il n'a pas trop réfléchi à ce que signifie exactement la tâche d'un enseignant. Quand je dis qu'il faut « reconnaître » ce qui vient du milieu familial, je veux dire qu'il faut construire l'apprentissage à partir de ce que les enfants apportent, mais pas d'y camper. Loin d'être uniquement une affaire de psychologie, c'est un type de pédagogie qui se construit avec la vie et puis s'en détache pour aller vers l'abstraction. Par ailleurs, quand on regarde le contenu des décrets missions, tout ce que je viens de dire y est inclus et il n'est pas pour autant demandé à l'enseignant de se transformer en psychologue. Mais peut-être que les enseignants disent également cela parce qu'ils ne savent pas très bien comment faire. Or, dès lors qu'ils ne s'en sortent pas avec des élèves, ils sont de plus en plus nombreux à prendre le pli de les envoyer au centre PMS de l'école. Une habitude qui n'est évidemment pas sans lien avec les conditions

dans lesquelles les enseignants doivent parfois travailler, ni avec un manque de formation qui fasse le lien entre pédagogie et sociologie, en s'appuyant par exemple sur toutes les recherches faites en sociologie de l'éducation.

**En formation, de nombreux enseignants nous disent que, depuis quelques années, la situation s'est détériorée. Selon eux, les élèves seraient de moins en moins respectueux et les parents de plus en plus démissionnaires. Qu'en pensez-vous?**

Ce genre de commentaires me fait toujours un peu rigoler. J'entendais déjà dire la même chose il y a 30 ans!! Le style de pédagogie auquel j'ai fait référence ne s'est pas élaboré et mis en place dans des conditions faciles, bien au contraire. Quand j'enseignais, certains de mes collègues me disaient qu'ils feraient de l'autre pédagogie quand les élèves seraient plus tranquilles. Or, c'est précisément quand le processus d'apprentissage se grippe qu'il faut chercher une autre manière de faire. Je ne dis pas du tout que c'est là chose facile car un des problèmes rencontrés par les enseignants réside dans le fait qu'ils se retrouvent souvent seuls face à leurs difficultés. Et ce d'autant plus dans un contexte où domine de plus en plus l'individualisme et où l'aménagement au sein du temps de travail d'espaces dédiés aux questions pédagogiques n'est pas assez institutionnalisé et reconnu.

**On pourrait par exemple penser à une mise en réseau du travail des enseignants au sein d'un établissement scolaire.**

Tout dispositif permettant à l'enseignant de ne pas être seul et d'être soutenu se doit d'être valorisé. Avec les enseignants qu'on a en formation, on organise des petites équipes pour pratiquer la pédagogie institutionnelle qui est précisément l'une des ces portes permettant, il me semble, de dépasser les blocages que nous venons d'évoquer. Or, on se rend bien compte que ce n'est pas facile et qu'il y a une remise en question constante. Quand les enseignants sont interpellés par des enfants et des adolescents, c'est important qu'ils puissent en parler dans un lieu sécurisé avec des personnes compétentes.

## Du Rapport au Savoir, Éléments pour une théorie

Bernard Charlot, Paris, Anthropos, Poche Éducation 2002.

La notion de rapport au savoir commence à se répandre dans le champ des sciences humaines. Elle attire l'attention sur le savoir comme sens et plaisir et ouvre un espace de dialogue entre disciplines. Mais par là même elle court le risque de devenir attrape-tout. Bernard Charlot, qui est l'un des « pères » de la notion, entreprend de lui donner statut de concept. Ce faisant, il bouscule quelques idées reçues sur « les causes » de l'échec scolaire et transgresse un tabou en avançant l'idée d'une sociologie du sujet. Prenant appui sur une réflexion anthropologique, il explore diverses « figures de l'apprendre » et propose plusieurs définitions du rapport au savoir. Son livre repose sur un pari : rien n'est plus utile que la théorie, dès lors qu'elle parle du monde, en un langage accessible à tous.

Selon Charlot il y a une interprétation abusive par l'opinion publique et les enseignants des thèses de Bourdieu relatives à la « reproduction » : si certains enfants échouent à l'école, ce serait « à cause » de leur origine familiale et aujourd'hui, de leur origine « culturelle », c'est-à-dire « ethnique ». Certes, l'échec scolaire à quelque chose à voir avec l'inégalité sociale, mais cela n'autorise absolument pas à dire que « l'origine sociale » est la cause de l'échec scolaire ! En effet, deux phénomènes peuvent être statistiquement liés sans que l'un soit la cause de l'autre (tous deux pouvant n'avoir aucune relation directe).

C'est pourquoi, Charlot remet en cause non pas les faits, mais les explications, les causalités. Il est plus facile d'accuser l'origine socio culturelle qu'interroger la pertinence des pratiques, le sens que les élèves et leur famille (en particulier issus des classes populaires) accordent à l'école et la posture des enseignants eux-mêmes face à ces enfants. D'ailleurs, tous les enfants ne sont pas handicapés par leur origine, mais les enseignants attribuent souvent au « don », le fait que certains s'en sortent malgré tout.



## LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

La Pédagogie institutionnelle (PI) a été principalement élaborée et théorisée par l'instituteur Fernand Oury (1920–1998) à partir de son observation et de son analyse du milieu éducatif. Elle se conçoit comme l'action d'établir, de créer et de faire respecter des règles de vie dans l'école, par des institutions appropriées, à l'opposé de ce qu'Oury nomme les « écoles casernes ». Comme l'explique Noëlle de Smet, « *le but poursuivi est que la classe se défasse de sa dépendance à l'égard du pouvoir institué et mette en place ses propres institutions internes tout en veillant bien sûr à manœuvrer par exemple avec les règlements d'école.* » (De Smet, 2006.) En effet, pour les tenants de la PI, si l'enfant perçoit la classe comme un endroit de repères, de sécurité, de vie, où l'on peut régler des questions à l'aide d'outils institués, il va progressivement prendre en charge sa vie d'écolier. Il va garder ou retrouver le goût d'apprendre, à travers son engagement et ses initiatives. À l'opposée d'une approche non-directive, Aïda Vasquez et Fernand Oury envisage donc la PI comme « *un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis de classes actives. Elle place enfants et adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action, continuité. Ces situations souvent anxiogènes [...] débouchent naturellement sur des conflits [...]. De là cette nécessité d'utiliser, outre des outils matériels et des techniques pédagogiques, des outils conceptuels et des institutions sociales internes capables de résoudre ces conflits par la facilitation permanente des échanges matériels, affectifs et verbaux* » (Oury et Valquez, 1967). L'ouvrage de référence de la Pédagogie Institutionnelle est celui publié en 1967 par Fernand Oury et Aïda Vasquez, *Vers une pédagogie institutionnelle*. Il a été suivi de beaucoup d'autres et ce courant pédagogique fait aujourd'hui l'objet de nombreux travaux de recherche et de publications régulières. La plupart de ces ouvrages sont publiés par les Éditions Matrice.

### **Vous parliez de la pédagogie institutionnelle comme d'un chemin pour prévenir et résoudre les conflits de loyauté, pourriez-vous nous en dire plus ?**

C'est avant tout une pédagogie du désir. Et pour que les enfants acquièrent le désir d'apprendre, c'est important d'inventer, au sein de la classe, différentes petites institutions liées aux nécessités de la vie et de l'apprentissage en groupe. En mettant tout cela en place, les enfants en décrochage scolaire risquent de trouver au moins un petit chemin leur permettant de s'accrocher et de se sentir reconnus en tant que sujet. À partir du moment où ils sont reconnus en tant que sujets, on peut partir de ce que eux-mêmes apportent. La pédagogie institutionnelle s'appuie également sur les techniques issues de la pédagogie Freinet telles que le journal, la correspon-

dance scolaire, l'invention de problèmes, etc. Ce que je vous dis là convient pour le niveau des primaires, mais on peut très bien l'adapter pour le secondaire, et j'en connais qui l'ont transposé pour le supérieur. Ceci dit « résoudre » un conflit de loyauté me semble présomptueux. On peut être dans un conflit de loyauté vis-à-vis de ses origines, pendant toute sa vie mais le savoir, vivre avec et faire des choix en fonction.

### **Si je vous suis bien, on retrouve dans la pédagogie institutionnelle ce que vous disiez au début de l'entretien, à savoir cette idée de reconnaître et distinguer. On distingue en instituant. Selon vous, cela constitue-t-il un moyen efficace pour résoudre les conflits de loyauté ?**

Résoudre, je ne sais pas, mais en tous cas accompagner et je pense que l'accompagnement doit s'envisager différemment pour chaque enfant. Ainsi, dans une même famille, il y a des enfants qui renient leurs parents jusqu'à ne plus vouloir en entendre parler et puis qui, dix ans plus tard, reviennent à leurs racines. D'autres sont au contraire dès leur adolescence très attachés à la culture de la famille, au risque de se fermer à d'autres choses. Ça dépend donc de beaucoup de choses et, au final, de ce que chacun prend ou ne prend pas dans les rencontres qu'il fait au cours de sa vie. En d'autres termes, pour travailler le conflit de loyauté, il faut être conscient de son existence, mais je pense qu'il n'y a pas qu'une solution. Il existe plusieurs chemins d'accompagnement qui sont à inventer, en écoutant ce que les jeunes disent. Les gens pensent que ce genre de conflit n'existe que dans un contexte de différences ethniques, ce qui est très réducteur.

### **En effet, les conflits de loyauté ne se résument pas à une question d'ethnicité mais renvoient à la problématique plus large des différences sociale, économiques ou sociologiques. Mais n'y a-t-il pas une contradiction à envisager l'école comme émancipatrice alors même que l'espace scolaire est marqué par une forte ségrégation et des phénomènes de ghettoïsation ?**

Tout à fait. Cela dit, par rapport à ces phéno-

## Au front des classes Face à la classe, aux côtés des élèves, dans les luttes sociales

De Noëlle De Smet, Couleurs Livres, coll. L'école au quotidien, 2009.



Comme l'a écrit Jacques Cornet dans sa recension du livre lors de sa première parution en 2006 : « Voici un très grand petit livre, une pure merveille, un livre qui ne dit pas ce qu'il faut faire, mais un livre qui raconte des récits. Vingt-deux récits qui disent la classe au quotidien, qui disent le savant bricolage du maître au travail. Bricolage, parce tout est à réinventer chaque fois dans le jaillissement de la vie et savant, parce qu'un terrible travail réflexif est toujours au fondement de ce qui apparaît comme des intuitions fulgurantes.

Après le pot de Tipp-Ex qui s'écrase au tableau en giclant, le timide et amusé « qu'avez-vous voulu effacer ? », après la bagarre et les coups de poing en classe l'attentionné « c'est dur d'être en première accueil ? », ou après les « dégage salope » et les « pousse ta graisse » de la montée en classe, l'habile commande aux deux plus vociférantes de « trouver et jouer cinq situations et cinq manières différentes de demander le passage » pour travailler les phrases incitatives et les registres de langue, tout ça et le reste ne sont pas que des trucs et ficelles nés de l'expérience.

« Comment prendre tant de vie au sérieux ? » dit-elle dans le premier récit, celui d'une rentrée des classes où il devrait être question d'asseoir son autorité. « J'écoute, je regarde. Pendant ce premier moment, la qualité de ma présence aux inquiétudes, aux paroles, aux silences me semblent importante ». Ce qui fait que « ça marche », c'est sans doute d'abord cela, une éthique et une posture professionnelles exigeantes pour soi-même, une qualité de présence, d'attention, d'écoute, de respect aux personnes et à ce qui les habite, à ce qui les travaille, à leurs conditions de vie et leurs positions sociales, de filles, de filles d'immigrés, chômeurs, ouvriers, d'habitants de quartiers populaires...»

Ce recueil a été édité à l'occasion du colloque « Au front des classes » organisé par CGé, le 15 octobre 2005 en l'honneur de Noëlle De Smet, enseignante à la retraite et formatrice. Cette deuxième édition, nécessaire après la rupture de stock de la première édition, est augmentée de deux nouveaux textes et du récit de ce que Noëlle De Smet a vécu avec l'ouvrage depuis sa sortie. Il peut être commandé sur le site du CGé.

mènes, je suis quand-même mitigée car si deux ou trois élèves se retrouvent isolés dans une école qui constitue un autre type de ghetto, je ne suis pas sûre qu'ils trouvent à s'émanciper. En tous cas, le conflit de loyauté risque d'être encore plus fort sauf si un accompagnement de tous (parce que les favorisés ont à apprendre aussi des moins favorisés) est mis en place. Cela

me fait penser à la théorie de la triple autorisation développée par Jean-Yves Rochex au sein de l'équipe de recherche Escol<sup>4</sup>.

Cette théorie stipule que pour investir l'école et s'appropriier le savoir scolaire, il faut que l'adolescent s'autorise à être différent de ses parents, que ceux-ci autorisent le jeune à être différent d'eux mais aussi que le jeune autorise

4. L'équipe de recherche en science de l'éducation « Escol » a été fondée en 1987 par Bernard Charlot. Depuis 2007, elle est sous la responsabilité d'Élisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex et constitue une composante de l'équipe d'accueil ESSI (Éducation Socialisation Subjectivation Institution) rattachée à l'école doctorale Pratiques et théories du sens de l'Université Paris 8. Les thématiques de recherche portent sur l'évolution socio-historique des contextes et des formes d'éducation et d'enseignement; différenciation scolaire et différenciation sociale; socialisation scolaire et non scolaire; recomposition des modalités du travail éducatif entre les différentes institutions que sont la famille, l'école, les associations périscolaires, etc. ([http://escol.univ-paris8.fr/rubrique-2.php?id\\_rubrique=88](http://escol.univ-paris8.fr/rubrique-2.php?id_rubrique=88))

ses parents à être différents de lui-même. Mais cela requiert évidemment des inventions dans les écoles. J'ai par exemple en tête le cas d'un enfant de nationalité turque qui se refusait à parler français en classe et avec son institutrice jusqu'au jour où une coordinatrice pédagogique, informée par l'enseignante, décide avec cette dernière de faire venir une puéricultrice turque accompagnée de la mère de l'enfant. Après une conversation avec la puéricultrice, l'enfant, l'institutrice et la maman, celle-ci a expliqué à son enfant que oui, elle l'autorisait à parler français!

Naturellement, ce cas est assez explicite; la plupart du temps, les conflits sont implicites et voilés et il faut chercher davantage. En outre, je ne dis pas que c'est la bonne solution ni la seule, mais dans cette école-là, ils ont entrepris cette démarche qui s'est, au final, révélée constructive.

### **Il y a donc un important travail à faire avec les parents d'élèves.**

Bien sûr! Je connais une autre école primaire où les enseignants organisent des réunions avec les parents pour travailler avec eux la question des modalités d'apprentissages, autrement dit pour qu'ils apprennent comment leurs enfants apprennent. C'est assez intéressant parce qu'ils peuvent alors autoriser l'école à faire autrement qu'eux et leurs enfants en sont rassurés.

### **J'ai envie de revenir sur le thème récurrent de la « démission parentale » que semblent partager de nombreux enseignants.**

Je ne sais plus qui avait dit: « ils ont été démissionnés ». En fait, je pense qu'il doit y avoir un peu des deux. Dans une société centrée sur la consommation et qui a connu une importante mutation par rapport à l'autorité, il ne faut pas s'étonner que les parents ne sachent pas très bien comment faire. Il y a donc un important travail à faire avec eux, mais cela nécessite également de les prendre en partenaires, sinon on court le risque de les démissionner. Du coup je me méfie du constat selon lequel ils seraient démissionnaires. Et même si on a cette impression, on peut aussi interroger ce qui est concrètement fait pour consolider les recherches, et actes des parents.

### **Il importe donc de prendre les parents au sérieux.**

Oui et c'est peut-être précisément cela qui, d'une façon générale, pourrait faire défaut dans les écoles. Toutefois, je sais que ce n'est pas facile parce qu'il y a des parents qui ne s'investissent pas. Mais s'ils ne viennent pas c'est parce qu'ils ont peur, c'est à cause de la langue où des difficultés de leur vie quotidienne. Dans les écoles fréquentées majoritairement par les enfants des milieux défavorisés, toutes les difficultés s'accumulent et c'est donc un tout autre métier qui implique que l'on y investisse davantage. ■

## **Références**

- CHARLOT B., BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y., *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.
- DE SMET N., *Comment pratiquer la pédagogie institutionnelle*, 2006. Disponible sur le site [www.legrainasbl.org/-La-pedagogie-institutionnelle-](http://www.legrainasbl.org/-La-pedagogie-institutionnelle-)
- OURY F. et VASQUEZ A., *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1967 (rééd. Vigneux, Matrice, 2000).
- ROCHEX J.-Y., *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995.